

Kaack, Martina

Zur Relevanz der Zurechnung von Komplexität. Das Interview als Methode der Datenerhebung im Alter früher Kindheit im Kontext von Behinderung

Hedderich, Ingeborg [Hrsg.]; Reppin, Jeanne [Hrsg.]; Butschi, Corinne [Hrsg.]: Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. 2., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 231-245



Quellenangabe/ Reference:

Kaack, Martina: Zur Relevanz der Zurechnung von Komplexität. Das Interview als Methode der Datenerhebung im Alter früher Kindheit im Kontext von Behinderung - In: Hedderich, Ingeborg [Hrsg.]; Reppin, Jeanne [Hrsg.]; Butschi, Corinne [Hrsg.]: Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. 2., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 231-245 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-222580 - DOI: 10.25656/01:22258

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-222580>

<https://doi.org/10.25656/01:22258>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Ingeborg Hedderich
Jeanne Reppin
Corinne Butschi
(Hrsg.)

Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit

Mit Kindern Diversität erforschen

2. Auflage

k linkhardt

Ingeborg Hedderich
Jeanne Reppin
Corinne Butschi
(Hrsg.)

Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit

Mit Kindern Diversität erforschen

2., durchgesehene Auflage

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.g. © by Julius Klinkhardt.

Foto Umschlagseite 1: Ailin, 5 Jahre, Provinz Entre-Rios, Argentinien und Corinne Butschi.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5895-3 digital

doi.org/10.35468/5895

ISBN 978-3-7815-2454-5 print

Inhalt

Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen Einleitung <i>Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin und Corinne Butschi</i>	7
--	---

1 Theorie

Kindheit und Kindheitsforschung im Wandel <i>Corinne Butschi und Ingeborg Hedderich</i>	19
Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität <i>Katharina Walgenbach</i>	41
Vorderbühne – Hinterbühne. Zur Interdependenz der Horizonte von Diversität und Gleichheit <i>Cornelie Dietrich</i>	60
Differenzen und die Heterogenität von Kindern – Einsätze blicktheoretischer Forschung <i>Friederike Schmidt</i>	76

2 Methodologie und Methoden

Kindgerecht forschen. Ein Überblick <i>Corinne Butschi und Ingeborg Hedderich</i>	101
Ankerpunkte, Wegmarken und Herausforderungen einer ethischen Forschung mit Kindern <i>Jeanne Reppin</i>	120
Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick <i>Susanne Vogl</i>	142
Es ist noch jemand mit uns hier. Puppet-Interviews in der Forschung mit Kindern <i>Marion Weise</i>	158
Forschungsmethodische Vielfalt. Der Mosaic Approach <i>Sandra Schütz und Eva Theresa Böhm</i>	172
Warum eigentlich? Philosophieren mit jungen Kindern <i>Martina Bernasconi</i>	187

3 Forschungszusammenhänge und Praxisreflexionen

Ethnologische Kindheitsforschung im Überblick mit besonderer Berücksichtigung der teilnehmenden Beobachtung <i>Werner M. Egli</i>	201
Diversitätsbewusstes Denken und Handeln in Kindertageseinrichtungen – Forschen mit Interviews und Interviewstreifzügen <i>Steffen Brockmann</i>	216
Zur Relevanz der Zurechnung von Komplexität. Das Interview als Methode der Datenerhebung im Alter früher Kindheit im Kontext von Behinderung <i>Martina Kaack</i>	231
Kamerakids: Forschen mit Photovoice <i>Corinne Butschi, Melike Hocaoglu, Manuel Zanardini, Valentin Mettler, Ana Luisa Baumann-Santiago Martínez, Guillermina Chabrillon und Ingeborg Hedderich</i>	246
Vielfalt in internationaler Zusammenarbeit erforschen. Ein Dialog <i>Corinne Butschi und Guillermina Chabrillon</i>	263
Einblick in ein vielfältiges Tätigkeitsfeld frühkindlicher Förderung in Argentinien <i>Barbara Schoch</i>	278
Das Erleben von Kindern mit Fluchterfahrung. Forschen mit non-verbalen Zugängen <i>Marion Weise, Marion Lempp und Regine Morys</i>	285
Wie erleben platzierte Vorschulkinder die Zugehörigkeit zu ihren komplexen Beziehungswelten? Forschen mit dem Geschichtenstammverfahren der MacArthur Story Stem Battery <i>Maria Mögel</i>	299
Lebenswelt Gemeinde: Mit Kindern forschen – Aus Perspektiven und Methoden ein Mosaik zusammenfügen <i>Gabriela Muri und Heidi Simoni</i>	314
Vom Schweizer Kindergarten ins Außerschulische, nach Ghana, und wieder zurück: Wenn Kinder und eine Ethnografin gemeinsam ,Grenzen‘ überschreiten <i>Ursina Jaeger</i>	334
Die Autor*innen	349

Martina Kaack

Zur Relevanz der Zurechnung von Komplexität. Das Interview als Methode der Datenerhebung im Alter früher Kindheit im Kontext von Behinderung

Der erweiterte Expert*innenbegriff, welcher sich auf das Alltagswissen einer spezifischen Gruppe bezieht, hat in den vergangenen Jahren in den Sozialwissenschaften zunehmend an Bedeutung gewonnen. Dennoch bestehen erst wenige Erfahrungen damit, Kinder im Alter früher Kindheit mit und ohne adressierte Behinderungen¹ als solche Expert*innen zu berücksichtigen. Im Folgenden wird das Interview als Erhebungsverfahren als Möglichkeit ihrer Berücksichtigung vorgestellt und theoretisch eingebunden. Begleitend wird ein Forschungsvorhaben, in dem auf diesem Wege Daten generiert wurden, skizziert, um den hier fokussierten Forschungsschritt zu veranschaulichen.

1 Die Ausrichtung des Forschungsvorhabens „Inklusion und Exklusion in der Interaktion“

In dem qualitativ ausgerichteten Forschungsvorgaben „Inklusion und Exklusion in der Interaktion. Systemtheoretische Betrachtung am Beispiel einer pädagogischen Studie“ wurde vor dem Hintergrund aktueller pädagogischer Herausforderungen (s.u.) der Frage nachgegangen, was einen sinnbezogenen Anschluss an Kommunikation erwirkt bzw. nicht erwirkt, der als behindert und nicht behindert adressierten Kindern zugeschrieben wird, und wann sowie inwiefern diese Optionen von den so beobachteten Kindern als bedeutsam bzw. nicht bedeutsam bewertet werden (vgl. Kaack 2017).

Diese Ausrichtung hat zu zwei Schwerpunktsetzungen geführt. Zum einen wurde die Funktionalität des systemtheoretischen Inklusions- und Exklusionsbegriffes

1 Die Bezeichnung ‚adressierte Behinderung‘ (abgekürzt durch ‚a.B.‘) drückt aus, dass Behinderung als Teil der sozialen Adresse verstanden und damit kommunikativ hergestellt wird (vgl. Terfloth 2010, 52). Behinderung geht insofern aus einer temporären und kontextabhängig konstruierten Unterscheidung eines Beobachters hervor (vgl. Terfloth 2010, 58) und existiert nicht unabhängig von dieser als ontische Entität (vgl. Balgo 2013, 12f und Kaack 2017a, 139).

der Bielefelder Schule für Fragestellungen im erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs geprüft, um insbesondere dem sinnbezogenen Anschluss bzw. Nicht-Anschluss in Ergänzung zum in diesem Zusammenhang häufig bemühten raumbezogenen Ein- oder Ausschluss nachgehen zu können. Zum anderen wurde unter Beachtung des Mangels an Berücksichtigung der Perspektive von Kindern im Alter früher Kindheit (denen eine bzw. keine Behinderung zugeschrieben wird) erforscht, inwiefern diese Berücksichtigung bei der hier gewählten Theorie möglich ist.

Wie einleitend dargestellt erfolgt im Rahmen dieses Artikels primär die Auseinandersetzung mit der zweiten Schwerpunktsetzung, der Erhebungsmethode Interview.² Dafür bedarf es zunächst der kurzen Einführung einiger systemtheoretischer Referenzbegriffe.³

2 Der Begriffsrahmen im Kontext

Eine Interviewsituation kann aus systemtheoretischer Sicht als Interaktionssystem beobachtet werden, da Kommunikation unter wechselseitiger Wahrnehmung von Personen stattfindet (vgl. Luhmann 1997, 814). Interaktionssysteme werden aus dieser Perspektive als sinnbasierte Systeme definiert. Sinn wiederum wird diesem Verständnis nach über die Bildung von System-/Umwelt-Differenzen hervorgebracht. Interaktionssysteme gelten dabei als soziale Systeme, die diese Differenzen kommunikativ erzeugen.⁴ Und obwohl sie als autopoietisch und damit geschlossen operierend verstanden werden, besteht ein Kopplungsverhältnis (Interpenetration⁵) zu psychischen Systemen, die mit ihrer Operation, dem Generieren von Aufmerksamkeit über Denken und Wahrnehmen, Kommunikation erst ermöglichen. Soziale Systeme markieren über den kommunikativen Anschluss Formen von Sinn (da Sinn als Medium verstanden wird, ist er nur über Formen beobachtbar) und ermöglichen dadurch seine Verteilung. Psychische Systeme nehmen Formen von

2 Hinsichtlich der systemtheoretischen Deutungsoptionen in Bezug auf die Auswertung der Daten kann verwiesen werden auf Kaack 2015, 2017, 122-130, 2017a, 2017b und 2018.

3 Auf eine grundlegende Einführung in die Begriffe der Systemtheorie muss an dieser Stelle aus Kapazitätsgründen verzichtet werden. Für deren Erläuterung im Zusammenhang mit der Studie wird verwiesen auf Kaack 2017, 29-104.

4 Luhmann unterscheidet zwischen drei Ebenen sozialer Systeme: der Interaktion, der Organisation und den Funktionssystemen der Gesellschaft (vgl. Terfloth 2006, 17). Aus Kapazitätsgründen geht es an dieser Stelle primär um die Interaktion, auch wenn hier eine besondere Kommunikation in Bildungsorganisationen beobachtet wird.

5 Das besondere Kopplungsverhältnis zwischen psychischem und sozialem System nennt Luhmann Interpenetration. Zur vertieften Auseinandersetzung kann verwiesen werden auf Kaack 2017, 83-84.

Sinn über den gedanklichen Anschluss wahr. Ihre Differenzbildung generiert diese. Durch ihre jeweilige operationale Geschlossenheit sind soziale und psychische Systeme un-beobachtbar: das heißt, die systeminternen Unterscheidungsprozesse, die diese Systeme hervorbringen,⁶ sind ‚von außen‘ nicht einsehbar.

Da beide Systeme jedoch Identifikationspunkte benötigen, um das Beteiligtsein des jeweils anderen Systems zurechnen zu können, es also in ihrer Umwelt erkennen zu können, hat Luhmann die Figur des Mitteilungshandelnden kreiert (vgl. Luhmann 1991, 226). An ihm ‚flaggt‘⁷ sich der kommunikative Anschluss aus und ihm ist Denken und Wahrnehmen zuzuschreiben. Die Figur der sozialen Adresse differenziert Mitteilungshandelnde. Sie wird unterteilt in die Rolle, über welche allgemein attribuierte Handlungen zugeschrieben werden, und die Person, die individuell attribuierte Handlungen fasst. Werden nun Mitteilungshandelnde als soziale Adresse als relevant für Kommunikation markiert, wird aus systemtheoretischer Sicht von Inklusion gesprochen. Erfolgt dies nicht, vollzieht sich Exklusion.⁸

In der hier zitierten Forschungsarbeit wurde der Bezug auf Mitteilungshandelnde in zweierlei Hinsicht bedeutsam: zum einen in der Datenerhebung, auf die im Folgenden näher eingegangen wird, zum anderen in der Datenanalyse, die sich darauf bezog, wie der in der Erhebungssituation an Kindern hin-beobachtete kommunikative Anschluss Kinder mit und ohne adressierte Behinderung als soziale Adresse differenziert und inwiefern er sie darüber als relevante oder nicht relevante Mitteilungshandelnde für Kommunikation bewertet (Forschungsfrage). Hier stand die Beobachtung des Interaktionssystems der sich wechselseitig wahrnehmenden Kinder der im Fokus stehenden frühkindlichen Bildungseinrichtung im Vordergrund (s.u.). Hinsichtlich der dort vorgeschlagenen Differenzierungen und Ergebnisse muss auf Ausarbeitungen an anderer Stelle verwiesen werden (vgl. Kaack 2017, 2017a, 2017b und 2018).

3 Die Datenerhebung Interview aus systemtheoretischer Sicht

Wie aus den bisherigen Ausführungen deutlich wurde, geht es aus systemtheoretischer Sicht in der Beobachtung von Kommunikation nicht um die Beobachtung der Entäußerung des Sinns eines Subjektes, sondern um die Beobach-

6 Zu den systemeigenen Differenzierungen siehe Kaack 2017, 48-64.

7 Der Begriff ‚Ausflaggen‘ stellt in der Systemtheorie eine Metapher dar, die verdeutlicht, dass etwas als etwas markiert wird, das ohne diese Markierung nicht ‚an sich‘ bestehen würde, aber als das Markierte das ist, worauf hin-beobachtet und woran angeschlossen werden kann (vgl. Kaack 2017, 70). In diesem Fall wird die Operation der Kommunikation an der sozialen Adresse ‚Kind‘ ausgeflaggt.

8 Zur näheren Darstellung des systemtheoretischen Inklusionsbegriffs siehe Balgo 2013 und Kaack 2017, 94-102.

tung der Strukturbildung des sozialen Systems. Wenn nun ein soziales System aus systemtheoretischer Sicht näher bestimmt und analysiert werden soll, wird vorgeschlagen, auf seine Differenzbildung hin-zu-beobachten, also aus welchen Unterscheidungsleistungen, als sein selbstreferenzieller Selektionszusammenhang (vgl. Nassehi 1997, 146), es' als System hervorgegangen ist. Dafür scheinen zwei Ausrichtungen bedeutsam: Zum einen kann auf den kommunikativen Anschluss als Sinnform, die über die soziale Differenzbildung markiert wurde, hin-beobachtet werden. Zum anderen ist, durch die strukturelle Koppelung des sozialen Systems an psychische Systeme, relevant, welche das soziale System umgebenden psychischen Unterscheidungsleistungen als sinnbezogene Umwelt den sozialen Anschluss irritieren. So besteht die zweite Option darin, auf die diesbezüglich relevanten generierten Sinnformen die gedanklichen Anschlüsse, als psychische Differenzbildungen, hin-zu-beobachten.

Die Entscheidung, Daten zu der Forschungsfrage über das Interviewen von Kindern zu erheben und z.B. nicht über die Hin-Beobachtung kommunikativer Anschlüsse und Nicht-Anschlüsse, die Kindern im Gruppenalltag durch Kinder zugeschrieben werden, ermöglichte das Hin-Deuten auf Formen von Sinn in spezifischer Weise, insbesondere in Hinsicht auf die Sinndimension der Zeit (s.u.). Dieses wird als bedeutsam bewertet, da soziale und psychische Systeme aus systemtheoretischer Sicht als sinnzeitbasierte Systeme gelten (vgl. Balgo 2013). Über die Interviewfragen wurde es möglich, andere Zeitspannen in Bezug auf Anschlussmöglichkeiten und Nicht-Anschlussmöglichkeiten von Kommunikation zu berücksichtigen, als es beispielsweise bei der Bezugnahme auf aktuelle Situationen möglich gewesen wäre.⁹ Die aktuellen Situationen traten in den Hintergrund, der Anschluss an weitreichendere psychische Strukturbildung wurde angeregt. Dadurch war der Auswahlbereich, der dem sozialen System angeboten wurde, umfangreicher und damit auch das Hin-Deuten auf diesen aus der wissenschaftlichen Beobachtungsperspektive (vgl. Kaack 2017, 128).¹⁰

Bei der Durchführung des Interviews zeichneten sich vor diesem Hintergrund insbesondere zwei Herausforderungen ab, auf die im Weiteren näher eingegangen werden soll: Zum einen war entscheidend, dass Interviewer*in und Interviewte*r sich in Bezug auf die Forschungsfrage als relevante soziale Adresse bewerteten, sie diesbezüglich inkludiert waren, damit ein Anschluss entstehen konnte, der

9 Die systemtheoretische ‚Sinnzeit‘ unterscheidet sich von der sog. Naturzeit. Sie läuft gegenläufig zu dieser, wird ‚von hinten her‘ ermöglicht (vgl. Luhmann 1991, 198). Das heißt, diesem Verständnis nach bezieht sich der kommunikative Anschluss immer auf Vergangenes.

10 Dieses könnte auch problematisiert werden, denn die Kommunikation über die Kommunikation bildet nicht die Kommunikation selbst ab, die sie beschreibt. Da die wissenschaftliche Beobachtung jedoch immer auf das Hin-Beobachten des operativen Anschlusses angewiesen ist (s.o.), (vgl. Kaack 2017, 128-130), gehen Einschränkungen aus systemtheoretischer Sicht auch mit anderen Erhebungsverfahren einher. Die Operationen autopoietischer Systeme bleiben unbeobachtbar.

ermöglichte, wissenschaftlich bedeutsame Daten zu produzieren. D.h., hier ging es darum, inwiefern in Bezug auf die spezifische, im Fokus der wissenschaftlichen Beobachtung stehende Kommunikation Komplexitätszuschreibung gelingt. So konstatieren Goeke und Terfloth: Inklusive Forschung bedeutet die Teilhabe an forschungsrelevanter Kommunikation (vgl. Goeke & Terfloth 2006, 47). Zum anderen war bedeutsam, eine Interviewmethode zu entwickeln, die Kopplungsprozesse zwischen sozialem und psychischem System vor dem Hintergrund der hier vorgestellten besonderen Zeitspanne unterstützt.

Wie oben erläutert werden psychische und soziale Systeme aus systemtheoretischer Sicht als Systeme betrachtet, die im Medium Sinn operieren. Sinn als Medium wird hier als eine Art Potentialität verstanden, welche das Bilden von Formen von Sinn als aktuelle Optionen ermöglicht. Jede dieser Sinnformen wiederum differenziert sich über drei bzw. vier Dimensionen aus: der Sachdimension (Unterscheidungshorizont: dies/anderes), der Sozialdimension (Unterscheidungshorizont: ego/alter ego) und der Zeitdimension (Unterscheidungshorizont: vorher/nachher) (vgl. Luhmann 1991, 112-120). Als vierte Dimension kann die Raumdimension mit dem Unterscheidungshorizont hier/dort in Betracht gezogen werden (vgl. Kaack 2017, 207 und 212-213). Auf diese Sinnformen kann in der Ausrichtung auf die oben beschriebenen sozialen Differenzbildungen und in Bezug auf den Anschluss des sozialen Systems an seine sinnhafte Umwelt (also an welche psychische Strukturbildung kommunikativ angeschlossen wird) hin-beobachtet werden. In der Studie dienten die Sinndimension als Auswertungsschritt im Auswertungsverfahren (vgl. Kaack 2017, 203-213). In der weiteren Auseinandersetzung mit der Erhebungsmethode sollen sie ermöglichen, das im Rahmen der Forschungsarbeit durchgeführte Interview vor dem Hintergrund der oben skizzierten Herausforderungen zu analysieren und zu bewerten. Die Grafik Abb. 1 stellt diese Optionen in einer Übersicht dar.

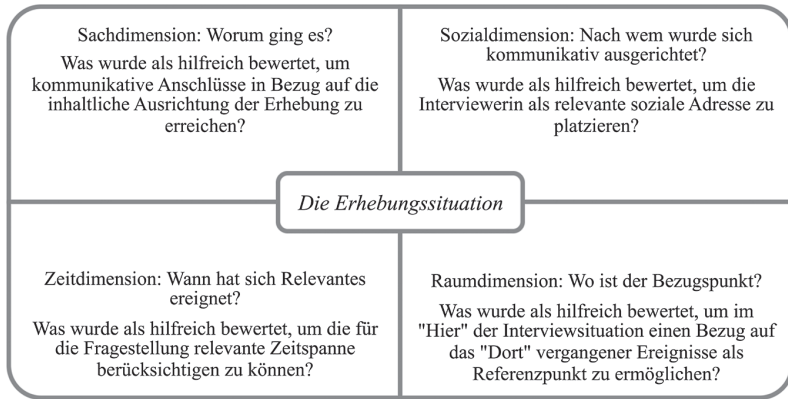


Abb. 1: Sinnbezogene Ausrichtung der Erhebungssituation mit dem Fokus auf die Proband*innen (eigene Darstellung)

Zur inhaltlichen Zuordnung: Auch die wissenschaftliche Beobachtung ist auf Zurechnungspunkte angewiesen. In diesem Sinne sind im Folgenden die Bezüge auf Kinder mit und ohne a. B. zu verstehen. Sie sind also, im Sinne des systemtheoretischen Verständnisses, nicht dahingehend zu interpretieren, dass ‚Kinder‘ Sinnformen generieren oder an soziale Adressen anschließen, auch wenn die operativen Anschlüsse psychischer und sozialer Systeme ihnen als Mitteilungshandelnde zugerechnet werden.

Bevor orientiert an den sinnbezogenen Beobachtungsoptionen das Erhebungsverfahren ausgewertet wird, soll das Sampling der Studie, aus systemtheoretischer Sicht die Systemreferenz, vorgestellt werden als weitere einflussreiche Spezifizierung in diesem Zusammenhang.

4 Die Systemreferenz der wissenschaftlichen Beobachtung

Hafen (2011) merkt an, dass die Systemreferenz in einer empiriegeleiteten Beobachtung entscheidend ist, da sich Inklusion und Exklusion in Bezug auf ein spezifisches Adressenfragment im Anschluss an unterschiedliche soziale Systeme sehr verschieden darstellen können. Er verdeutlicht: „Das Adressenmerkmal ‚Ausländer‘ oder ‚Albaner‘ beeinflusst die Inklusionschancen in eine Kirche anders als die Inklusionsmöglichkeiten in das politische System oder in eine Arbeitsorganisation“ (Hafen 2011, 88). Bei der hier vorgestellten Studie stand eine frühkindliche Bildungseinrichtung im Fokus.

Für den wissenschaftlich als relevant erachteten Anschluss ist u.a. die aktuelle Bedeutsamkeit der thematischen und/oder methodologischen Ausrichtung im fachspezifischen Diskurs entscheidend (vgl. Steinke 2008, 323-331). Für das hier beobachtete Forschungsprojekt war u.a. das sich aus dem Artikel 24, Abs. 1 der UN-Behindertenrechtskonvention ableitbare inklusive Bildungsrecht richtungsweisend (vgl. Netzwerkartikel 3 2009).¹¹ Organisationen, die einen Bildungsauftrag zu erfüllen haben, sind seit 2009 mit der Anforderung konfrontiert, Kinder mit und ohne a.B. als relevant zu adressieren. Noch heute stellt dies eine große Herausforderung dar (vgl. u.a. Feyerer, Prammer, Prammer-Semmler, Kladnik, Leibetseder & Wimberger 2018).¹²

Vor diesem Hintergrund qualifizierte sich eine Bildungseinrichtung als Systemreferenz, die seit vielen Jahren von Kindern mit diesen Differenzmerkmalen gemeinsam besucht wird: das Familienzentrum heilpädagogische Integrationseinrichtung KiTa Nortorf. Seit ihrer Gründung 1986 bietet diese Einrichtung ein Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsangebot für Kinder mit und ohne adressierte Behinderungen bei gleichzeitiger formaler Anerkennung als Regel- und Sondereinrichtung an (vgl. KiTa Nortorf 2013, Konzeption). Dadurch konnten von Beginn an alle Kinder aufgenommen werden, unabhängig vom adressierten Schweregrad oder der Komplexität ihrer zugeschriebenen Behinderung, Retardierung, Schädigung oder Verhaltensauffälligkeit. Die Gruppenstruktur, die alltäglichen pädagogischen Angebote und gruppenübergreifenden Projekte sind dabei in Bezug auf diese Zuschreibungen heterogen ausgerichtet. Beispielsweise sind in der Regel in jeder Gruppe Kinder, denen eine schwere Mehrfachbehinderung zugeschrieben wird. Durch die dadurch für die Kinder durchgehend hin-beobachtbaren sehr facettenreichen kommunikativen Anschlüsse und Nicht-Anschlüsse wurden sie als legitime Experten des KiTa-Alltags und damit als relevante soziale Adressen bewertet, zu der im Rahmen der Studie geforscht werden sollte.

Grundsätzlich galten damit alle Kinder der KiTa Nortorf über ihre Mitgliedschaft in der Organisation KiTa¹³ in Bezug auf die oben erläuterte Fragestellung als kompetent. Aufgrund der mangelnden Relevanz, die Kindern in ihrer Rolle als Menschen im Alter früher Kindheit und im Kontext von Behinderung in Bezug auf Forschungsvorhaben bisher von Wissenschaftler*innen zugeschrieben wurde und des damit einhergehenden Mangels an dokumentierten Forschungserfahrungen (vgl. Kaack 2017, 133-150), wurde der Pretest zunächst nur mit sechsjährigen Kindern (sieben Kindern mit und vier Kindern ohne adressierte Behinderung) durchgeführt. Aufgrund der umfangreichen kommunikativen Anschlüsse in-

11 In diesem Artikel wird sich an der Schattenübersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention Netzwerkartikel 3 orientiert.

12 Zur differenzierten Begründung des Forschungsvorhabens vgl. Kaack 2017, 13-27.

13 Hinsichtlich der systemtheoretischen Auseinandersetzung mit frühpädagogischen Einrichtungen kann verwiesen werden auf Ullrich 2018.

nerhalb dieser ersten Interviews wurde dann entschieden, in die Erhebung auch fünfjährige Kinder einzubeziehen. Zur Teilnahme eingeladen wurden alle fünf- und sechsjährigen Kinder mit und ohne adressierte Behinderung, deren Personensorgeberechtigte ihr Einverständnis schriftlich erklärt hatten und die zuvor mindestens für die Dauer eines Jahres die KiTa Nortorf besucht hatten. Kreuzer unterbreitet diesen zeitbezogenen Vorschlag, um im Hinblick auf die Erfahrungen mit diesem Interaktionssystem von einer gewissen Zeitspanne ausgehen zu können (vgl. Kreuzer 2008, 175). Der Pretest und die Erhebung wurden jeweils gegen Ende des Betreuungsjahres durchgeführt. So war gewährleistet, dass möglichst viele Kinder diese Voraussetzung erfüllten. Hinsichtlich der Art und Schwere der adressierten Behinderung oder des zugeschriebenen Entwicklungsstandes wurde keine Auswahl getroffen. Einzige Voraussetzung der Teilnahme war, neben der schon erwähnten Einwilligung durch die Eltern, dass die Kinder sich freiwillig dazu entschieden und dass es aus der wissenschaftlichen Beobachtungsperspektive gelang, in Hinsicht auf das Interaktionssystem Interview und in Bezug auf die Fragestellung der Arbeit sinnbezogene Anschlüsse hin-zu-beobachten. Die kommunikativen Angebote konnten beispielsweise auch aus Einwortsätzen und körperlichen Zeichen bestehen oder unter Hilfestellung von Piktogrammen erfolgen. In der Erhebung konnten schließlich 40 fünf- und sechsjährige Kinder berücksichtigt werden, 18 Kinder mit und 22 ohne adressierte Behinderung.

5 Die sinnbezogene Auswertung der Erhebungsmethode Interview

Grundsätzlich geht Luhmann davon aus, dass alle Dimensionen von Sinn in jedem psychisch und sozial prozessierten Sinn immer vorhanden und untrennbar sind (vgl. Luhmann 1991, 127). Um in der Erhebungsmethode auf sie hin-beobachten zu können, erscheint es jedoch gewinnbringend, sich ihnen einzeln zu widmen. Nach Luhmann ist dies trotz ihres „Kombinationszwangs“ möglich (ebd.). Zum besseren Verständnis wird einleitend in der folgenden Auswertung jede Dimension mit ihrer Unterscheidungsoption noch einmal kurz erläutert, bevor auf sie hinsichtlich des Interviews näher eingegangen wird.

Aus Kapazitätsgründen beschränken sich die folgenden Ausführungen auf einige wesentlich erscheinende Aspekte des Erhebungsverfahrens. Sie sind als exemplarisch zu verstehen.¹⁴

14 Zur vertieften Auseinandersetzung muss verwiesen werden auf Kaack 2017, 160-186.

5.1 Das Interview vor dem Hintergrund der Sachdimension von Sinn

Die Sachdimension beschreibt das ‚Was‘ des sinninformierten Bezuges. In der Analyse des Interviews kann vor diesem Hintergrund darauf hin-beobachtet werden, welche inhaltliche Ausrichtung den kommunikativen Anschluss, der den Kindern zugeschrieben wird, an die Fragestellung der Forschungsarbeit begünstigte (vgl. Abb. 1).

Als diesbezüglich entscheidend ist zunächst der Leitfaden des Interviews zu nennen. Über die Auswahl der konkreten Fragen wurden sprachliche Angebote unterbreitet, die sinnbezogene Anschlüsse in Richtung der Forschungsfrage anregten. Aus den Erfahrungen des Pretests und der Erhebung wurde deutlich, dass ein aus zwölf Fragen bestehender Leitfaden, welcher allgemein Passungs- und Nicht-Passungsoptionen in Bezug auf den hin-beobachteten sinnbezogenen Anschluss an andere Kinder sowie Besonderheiten und Abweichungen in überwiegend offener Frageform enthielt, sich als geeignet erwies.¹⁵ So wurden beispielsweise als Aufforderung bzw. Fragen angeboten: „Zeig mir doch bitte mal die Kinder, mit denen du in der KiTa etwas zusammen machst.“ „Was hat dir an dem Kind/an den Kindern gut gefallen?“ Optional: „Was hast du mit dem Kind/den Kindern gerne gemacht?“ „Was hast du gerne zusammen mit dem Kind/den Kindern gespielt?“ „Gibt es auch Kinder, mit denen es mal nicht so gut war?“ „Wie war es dann?“ „Gibt es auch Kinder in deiner Gruppe, die irgendwie anders sind als die anderen Kinder, die irgendwie besonders sind?“ „Wie hat dir das gefallen?“ „Gab es auch etwas, was dir daran gut/nicht so gut gefallen hat?“ (Kaack 2017, 173-174).¹⁶ Konkretere und umfangreichere Formulierungen, wie beispielsweise der Verweis auf spezifische Spiel- oder Alltagssituationen, Spielbereiche, besondere Räumlichkeiten oder Freundschaften, wie sie über den Pretest erprobt wurden, führten zwar zu themenbezogenen Äußerungen, diese wurden jedoch überwiegend nicht näher erläutert. Über Kommunikationsangebote, die die beobachteten kindlichen Aussagen bestätigen sollten, wie ein kurzes „Hm“, „Ja“, „Aha“, eine zusammengefasste Wiederholung des Verbalisierten oder Nachfragen wie beispielsweise „Kannst Du das genauer beschreiben?“, gelangen umfangreichere Erzählungen. Eine vergleichbar anregende Wirkung hatten systemisch ausgerich-

15 Aus Kapazitätsgründen können die Fragen des Leitfadens mit ihrer inhaltlichen Ausrichtung an dieser Stelle nur exemplarisch abgebildet werden. Auch hier muss auf die Forschungsarbeit verwiesen werden (vgl. Kaack 2017, 173-174).

16 In der Entwicklung des Auswertungsverfahrens zeigte sich, dass im ersten Auswertungsschritt, welcher sich am Differenzschema Inklusion/Exklusion ausrichtete, neben den Kategorien Anschlussoption (Deutung auf Inklusionsoptionen) und Nicht-Anschlussoption (Deutung auf Exklusionsoptionen) die Deutung auf den Wechsel zwischen Anschluss und Nicht-Anschluss als Option sinnvoll ist (Deutung auf optionale Wechsel) (vgl. Kaack 2017, 196-201). Hier erwiesen sich beispielsweise Fragen wie „Und was hat geholfen, dass es wieder besser wurde?“ (Kaack 2017, 173) neben den Differenzierungsfragen (s.u.) als funktional.

tete Differenzierungsfragen wie verflüssigende Fragen (z.B. „War das immer so oder war es auch mal anders?“), lösungsorientierte Fragen (z.B. „Wann war es gut?“ „Und was hat dir geholfen, damit es wieder besser wurde, wenn es schwierig war?“) oder spekulative Fragen (z.B. „War es auch mal so, dass ...?“). Durch die Kombination von Leitfragen und Differenzierungsfragen ließ sich das kommunikative Angebot in der Interviewsituation je nach Verlauf modifizieren, ohne durch neue sachbezogene Sinnverweise diese zu dominieren. So war es möglich, je nach beobachteter Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer, Abstraktionsvermögen, Interesse und inhaltlicher Schwerpunktsetzung des einzelnen Kindes, die Fragen unterschiedlich komplex und flexibel zu gestalten.

Neben dem Leitfaden wurden sog. Erzählfhilfen in Form von Fotos von Spielbereichen des Gruppenraums, das themenspezifische Malen und der Einsatz von Kinderzeichen (bildhafte Zuordnungssymbole)¹⁷ erprobt. Bis auf die Kinderzeichen erwiesen sich diese als ungünstig. Durchgehend war beobachtbar, dass die kommunikativen Anschlüsse von diesen stark beeinflusst wurden, beispielsweise durch die Beschreibung der Kinder von differenzierten Details auf den Fotos oder durch Äußerungen zu ihrer Kompetenz, gegenständlich zu malen. Die Interviewfragen traten in den Hintergrund. Bei den Kinderzeichen hatte sich ein abstrakter Gebrauch bereits im Gruppenalltag etabliert. Sie waren als Symbol eingeführt. Im Interview konnte beobachtet werden, dass die Kinder unter Bezugnahme auf die Zeichen von anderen Kindern berichteten, dass sie sie zueinander gruppieren, um Spielkonstellationen zu veranschaulichen, und dass sie sie je nach Erzählung immer wieder neu ordneten, ohne die Zeichen selbst näher zu beschreiben (zum Teil erwähnten Kinder erst bestimmte andere Kinder, als sie deren Zeichen wahrnahmen). Resümierend werden sie als besonders geeignet bewertet. In der Erhebung wurden sie als alleinige symbolgestützte Erzählfhilfe eingesetzt. Sie wurden den Kindern im Kreis auf dem Tisch vor ihnen liegend zur Verfügung gestellt.

Inhaltlich eingeführt wurde das Interview im persönlichen Gespräch in einer Kleingruppe oder im Rahmen eines Einzelgesprächs während der Freispielphase im Gruppenalltag. Den Kindern wurde gesagt, dass die Interviewerin ein Buch schreiben wolle über die KiTa und dass in dieses Buch auch etwas darüber geschrieben werden solle, was die Kinder in der KiTa mit anderen Kindern machten und was ihnen dabei gut und was ihnen nicht so gut an anderen Kindern gefalle. Die Interviewerin erläuterte, dass sie dafür ein besonderes Gespräch mit den Kindern führen möchte (optional wurde der Begriff Interview gewählt). Über

17 Als Kinderzeichen werden hier Abbildungen von Tieren, Spielgegenständen, Fahrzeugen oder Pflanzen bezeichnet, die auf ein Schild in der Größe von ca. 4 cm Durchmesser aufgebracht sind. Jedem Kind wird ein solches Zeichen zu Beginn seiner KiTa-Zeit zugeordnet. Im Alltag dient es allen Kindern zur Orientierung, um persönliche Bereiche und Gegenstände zu markieren oder sich im Wochenplan oder bei Angeboten ‚einzutragen‘.

diese Einführung gelang es, das, worum es gehen sollte, als etwas Spezifisches zu platzieren (sog. Rahmung).

5.2 Das Interview vor dem Hintergrund der Sozialdimension von Sinn

Die Sozialdimension von Sinn legt fest, woher die Informationen kommen, welches Verhalten als Mitteilungshandlung in Betracht kommt und welches nicht (vgl. Fuchs 2005, 40). Über diese Dimension wird die Relevanz der sozialen Adresse markiert. Sie bestimmt, wem Bedeutung zugemessen wird, nach wem sich die Kommunikation ausrichtet, wer inkludiert und wer exkludiert ist. Im Kontext des Interviews wird vor dem Hintergrund dieser Sinndimension darauf hin-beobachtet: Was wurde als hilfreich bewertet, um die Interviewerin in der Erhebungssituation als relevante soziale Adresse zu platzieren, sodass von ihr Irritationen ausgehen konnten, die kommunikative Anschlüsse an die Fragestellung der Arbeit ermöglichten (vgl. Abb. 1)?

Wie bereits dargestellt ist das soziale System strukturell an psychische Systeme gekoppelt. In Interaktionssystemen wird das dadurch deutlich, dass sich das soziale System auf Mitteilungshandelnde bezieht, denen es im aktuellen Kontext ausreichend psychische Eigenkomplexität zurechnet. Innerhalb des Einstiegs in die Erhebungssituation gelang das dadurch, dass die Interviewerin zunächst in der Freispielphase des KiTa-Alltags erschien und sich ein kommunikativer Anschluss an die Spiele und aktuellen Themen der Kinder einstellte. So wurde sie als Person beobachtbar, die wusste, worum es geht. Nachdem sie kommunikativ als relevante Mitteilungshandelnde markiert worden war, stellten sich auch Anschlüsse an Sachbezüge wie die der Erzählung von dem Buchprojekt der Interviewerin und die Einladung zum Interview ein. Je nach Entwicklungsstand und adressierter Behinderung gestaltete sich dieser Vorgang sehr unterschiedlich.

Bei der Durchführung der Interviews begünstigten bestätigende Äußerungen der Interviewerin (auch nonverbal angeboten durch eine zugewandte Körperhaltung, bestätigendes Nicken oder Lächeln) als Anschluss an die von ihr beobachteten Erzählungen der Kinder, mit wenigen neuen Sachverweisen, weitere kommunikative Anschlüsse. Bei Fragestellungen, die anteilig vorher geäußerte Inhalte aufgriffen (Ergänzungsfragen oder systemisch ausgerichtete Differenzierungsfragen), waren vergleichbare Anschlüsse beobachtbar. Dies wird darauf zurückgeführt, dass auch hier, über den Anschluss an das, worum es kommunikativ gerade ging, psychische Komplexität adressiert wurde. Es war zu beobachten, dass die Kinder die letzten Leitfragen „Hab ich noch etwas vergessen zu fragen?“ „Möchtest du mich noch etwas fragen?“ zum Teil dazu nutzten, Fragen zu stellen, die für sie eine aktuelle Bedeutsamkeit hatten und die über die inhaltliche Ausrichtung des Interviews hinausgingen, z.B. „Wie viele Kinder hab ich in meiner Schule?“ oder „Warum ist eigentlich jedes Kind anders geformt?“ (Kaack 2017, 168). Auch dies erlaubt die Interpretation, dass die Interviewerin als relevante soziale Adresse bewertet wurde.

Als besonders herausfordernd gestaltete sich der Umgang mit Äußerungen, die sich auf Inhalte bezogen, die für die Erhebung unbedeutend waren, wie beispielsweise Bezüge auf den familiären Kontext. Hier konnte die Interviewerin nicht in der oben beschriebenen bestätigenden Form anschließen. In verschiedenen Interviews erwies es sich als funktional, dennoch auch diesen für einen begrenzten Zeitraum zu folgen, um die Zuschreibung der Relevanz ihrer sozialen Adresse nicht zu gefährden. In Abhängigkeit zu der Irritationstoleranz der beteiligten psychischen Systeme konnte über themenbezogene Fragestellungen auf die inhaltliche Ausrichtung des Interviews umgelenkt werden.

5.3 Das Interview vor dem Hintergrund der Zeitdimension von Sinn

Die Zeitdimension stellt die zentrale Ebene der Sinnsysteme dar. So werden das psychische und das soziale System von Fuchs auch als Zeitsysteme bezeichnet (vgl. Fuchs 2013, 100). Die Sinnzeit beschreibt die „[...] nachträgliche Identifizierung eines Ereignisses durch Zuschreibung von Sinn“ (Terfloth 2006, 46). Über die Zeitdimension wird berücksichtigt, dass sich Sinnsysteme von Moment zu Moment sich ändernden historischen Zuständen anpassen. Um nun beobachtete Anschlüsse und Nicht-Anschlüsse von Kindern an Kinder auch aus der fernen Vergangenheit in die Erhebung einbeziehen zu können und die oben dargestellte besondere Qualität der Erhebungsmethode Interview zu nutzen, über die dem kommunikativen Anschluss psychisch eine Zeit umspannende Strukturbildung als besonderer Auswahlbereich zur Verfügung steht, ist es bedeutsam, das ‚Nachher‘ in Differenz zum ‚Vorher‘ besonders zu gewichten. Was ist vor dem Hintergrund dieses Auswahlbereiches bedeutsam, was bleibt erhalten? An dieser Stelle ging es darum, darauf hin-zu-beobachten, wie das gelingen konnte (vgl. Abb. 1). Wie bereits dargestellt verhalfen sachbezogene Umweltarrangements in Form von Fotos oder das Malen vergangener Situationen nicht dazu, von den erst kurzzeitig vergangenen Ereignissen zu abstrahieren. Eine andere Option wurde darin gesehen, den Zeitpunkt des Interviews so zu bestimmen, dass er selbst möglichst wenig Aufmerksamkeit beanspruchte. Die Kinder, bei denen z.B. zu beobachten war, dass sie sich gerade dem Spiel auf dem Außengelände zuwenden wollten, dass sie müde oder gerade in der KiTa angekommen waren, dass sie sich mit dem Wechsel zwischen häuslicher und institutioneller Umgebung beschäftigten, dass sie hungrig waren oder sich gerade in einer Konfliktsituation mit anderen befanden, erwiesen sich nicht als bereit, das Vorher zugunsten des Nachher zu vernachlässigen. Insofern wird es als bedeutsam bewertet, den Beginn, das Ende, die Pausen, die Dauer, die Tageszeit, den Wochentag bei der Terminierung des Zeitpunktes des Interviews entsprechend kindbezogen zu berücksichtigen.

5.4 Das Interview vor dem Hintergrund der Raumdimension von Sinn

Die Raumdimension markiert, dass explizit eine räumliche Position zu einer anders möglichen räumlichen Position in Beziehung gesetzt wird und dadurch ein für den Anschluss oder Nicht-Anschluss relevanter Sinnverweis entsteht. Vor diesem Hintergrund wurde als hilfreich bewertet, die Aufmerksamkeit der Beobachtung darauf zu richten, was den Kindern im örtlichen ‚Hier‘ des Setting Interview einen Bezug auf das örtliche ‚Dort‘ des Ereignisses, über das berichtet werden sollte, ermöglichte (vgl. Abb. 1).¹⁸

Vergleichbar mit der Zeitdimension von Sinn schien auch hier hilfreich anzuregen, aktuell relevante Sinnbezüge in den Hintergrund treten zu lassen. Das örtliche ‚Hier‘ sollte sich vor dem vergangenen ‚Dort‘ als Referenzpunkt zurücknehmen. Diesbezüglich unterstützend wirkte zum einen die Wahl des Ortes, an dem das Interview durchgeführt wurde. Dieser sollte möglichst wenig Impact enthalten. Zu bedenken waren hier u.a. die Lage des Raums in der Einrichtung, seine Größe, das Vertrautsein mit dem Raum, die sich im Raum befindlichen Materialien, seine übliche Nutzung und die Sitzposition. So bewirkte beispielsweise die auf dem Fußboden sitzende Ausgangssituation häufiger, dass der Blick der Kinder in Sprechpausen durch den Raum glitt und sie sich zum Teil auf das umliegende Spielmaterial bezogen, als an einem Tisch sitzend. Die Erkundung des Raumes, zum Teil auch einen Tag vor der Durchführung des Interviews, wirkte ebenfalls in dieser Weise.

Zum anderen schien bedeutsam, Wahlmöglichkeiten in Bezug auf die Anwesenheit im Raum anzubieten. Die Dauer und der Zeitpunkt des Interviews wurden letztendlich durch die Kinder bestimmt. Ebenso die räumliche Nähe zwischen Interviewerin und Kind. Indem diese so passend wie möglich für die Kinder gestaltet wurden, ermöglichten sie die Vernachlässigung des ‚Hier‘ zugunsten des ‚Dort‘.

6 Schlussbemerkung

In der quantitativen Auswertung der in diesem Artikel vorgestellten Forschungsarbeit wurden durchschnittlich zwischen 44 und 79 Sinnverweise pro fünf- und sechsjährigem Kind ausgewertet (vgl. Kaack 2017, 175). Auch wenn sich die Güte der Forschungsmethode in einem qualitativ ausgerichteten Forschungsvorhaben nicht an der Anzahl der Deutungsoptionen bemisst, so erlaubt dieses Ergebnis doch die Schlussfolgerung, dass das hier vorgestellte Erhebungsverfahren zu einem

18 Aus Kapazitätsgründen muss sich an dieser Stelle auf den fremdreferenziellen Bezug auf den Raum beschränkt werden. Zur Verdeutlichung der verschiedenen Deutungsoptionen in Bezug auf den Raum muss verwiesen werden auf Kaack 2017, 298-304, 346-351 und 361-362.

ernstzunehmenden Umfang an Daten geführt hat. Vor diesem Hintergrund kann dazu ermutigt werden, die angedeutete Zurückhaltung gegenüber der Berücksichtigung von Kindern im Alter früher Kindheit mit und ohne adressierte Behinderung in empirischen Forschungsvorhaben aufzugeben. Einschränkend muss erwähnt werden, dass orientiert am systemtheoretischen Inklusionsbegriff das hier vorgestellte Vorgehen als partiell-inklusiv definiert wird, da Kinder mit und ohne a.B. nur in Bezug auf die Forschungsfrage als kommunikativ relevant bewertet wurden, jedoch nicht in Bezug auf seine anderen Bereiche, wie beispielsweise die Auswahl der theoretischen Orientierung, die Entwicklung der Auswertungsmethode oder die Analyse und Interpretation der Erhebung.¹⁹

An dieser Stelle wurden Vorschläge unterbreitet, wie die Generierung von Daten durch das Erhebungsverfahren Interview bei dieser Proband*innengruppe gelingen kann. Unter Zuhilfenahme systemtheoretischer Zugänge wurden Umweltarrangements orientiert am systemtheoretischen Sinnbegriff und ausdifferenziert über ihre verschiedenen Dimensionen (als soziale, zeitliche, materielle und raumbezogene Bedingungen) vorgestellt. Auch wenn sie aus dieser theoretischen Perspektive aus Konstruktionsprozessen hervorgegangen sind (vgl. Kaack 2017, 126-130) und nicht von einer einfachen Übertragbarkeit auf andere Forschungsarbeiten ausgegangen werden kann, wird doch eine anregende Wirkung auf diese erwartet, nicht zuletzt durch ihre abstrakte Herleitung. „Methoden ermöglichen es der wissenschaftlichen Forschung, sich selbst zu überraschen“ (Luhmann 1997, 37). In diesem Sinne wird dazu ermutigt, sich bei erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen sowohl auf ungewöhnliche Forschungswege, abstrakte Theorien als auch wenig etablierte Probandengruppen einzulassen, um den Herausforderungen des Inklusionsdiskurses zu begegnen.

Literatur

- Balgo, R. (2013): Inklusion/Exklusion als Beobachtungsschema. Skizze einer systemtheoretischen Betrachtung. In: heilpaedagogik.de. Fachzeitschrift des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik e. V., 2013, H. 1, 12-15.
- Buchner, T., König O. & Schuppener, S. (2015): Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen. Bad Heilbrunn.
- Feyerer, E., Prammer, W., Prammer-Semmler, E., Kladnik, C., Leibetseder, M. & Wimberger, R. (Hrsg.)(2018): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn.
- Fuchs, P. (2005): Die Psyche. Studien zur Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt. Weilerswist.

19 Zur Auseinandersetzung mit umfangreicherer Zuschreibung von Relevanz bei adressierter Behinderung im Kontext von Forschung kann verwiesen werden auf Buchner, Koenig und Schuppener 2015. In Bezug auf ethische Komponenten einer inklusiven Kindheitsforschung stellen die Ausführungen von Gerarts wesentliche Aspekte dar (vgl. Gerarts 2017, 133-137).

- Fuchs, P. (2013): Die Unbeeindruckbarkeit der Gesellschaft – Ein Essay zur Kritikabilität sozialer Systeme. In: Amstutz, M. & Fischer-Lescano, A. (Hrsg.): Kritische Systemtheorie. Zur Evolution einer normativen Theorie. Bielefeld, 99-110.
- Gerarts, K. (2017): Inklusive Forschung über Kinder mit Kindern. In: Amirpur, D., Platte, A.: Handbuch Inklusive Kindheiten. Opladen & Toronto, 131-144.
- Goeke, St. & Terfloth K. (2006): Inklusiv forschen – Forschung inklusive. In: Platte, Andrea; Seitz, Simone; Terfloth, K. (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn, 43-54.
- Hafen, M. (2011): Inklusion und soziale Ungleichheit. In: Systemische Soziale Arbeit – Journal der dgssa. Netzwerke, Systemtheorie und Soziale Arbeit, 2011, H. 2 und 3, 75-92.
- Kaack, M. (2015): Deutungsmöglichkeiten auf Nicht-Beobachtbares – Inklusion und Exklusion systemtheoretisch unterschieden im Kontext einer empirischen Erhebung. In: Schnell, I. (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn, 84-90.
- Kaack, M. (2017): Inklusion und Exklusion in der Interaktion. Systemtheoretische Betrachtung am Beispiel einer pädagogischen Studie. Bielefeld.
- Kaack, M. (2017a): Systemtheoretische Differenzierungsangebote für eine kritische Betrachtungsweise des aktuellen Inklusionsdiskurses. In: Lütje-Klose, B., Boger, M.-A., Hopmann, B. & Neumann, P. (Hrsg.): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band I: Menschenrechte, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven. Bad Heilbrunn, 139-147.
- Kaack, M. (2017b): Interaktion im Fokus - Zur Relevanz des kommunikativen Anschlusses an Interaktionssysteme unter der Bedingung stark divergierender Kopplungsvoraussetzungen psychischer Systeme. In: behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 4/5/2017, 63-67.
- Kaack, M. (2018): Äußerungen fünf- und sechsjähriger Kinder als Reflexionsangebote an die Inklusionsforschung. In: Feyerer, E., Prammer, W., Prammer-Semmler, E., Kladnik, C., Leibetseder, M. & Wimberger, R. (Hrsg): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn, 220-225.
- KiTa Nortorf (2013): Konzeption des Familienzentrums Heilpädagogische Integrationseinrichtung KiTa Nortorf. Online: https://assets.ngd.de/data/338/38580/konzeption_komplett.pdf (01.12.2018)
- Kreuzer, M. (2008): Beteiligung von Kindern mit einer Behinderung in integrativen Gruppen – 200 Stunden Beobachtung im Alltag. In: Kreuzer, M. & Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“ Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München, 169-188.
- Luhmann, N. (1991): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 4. Aufl. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Nassehi, A. (1997): Kommunikation verstehen. In: Sutter, T. (Hrsg.): Beobachtung verstehen, Verstehen beobachten. Perspektiven einer konstruktivistischen Hermeneutik. Opladen, 134-163.
- Netzwerk Artikel 3 (Hrsg.)(2009): Schattenübersetzung. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Behindertenrechtskonvention – BKK. Berlin, Netzwerk Artikel 3 e. V.
- Steinke, I. (2008): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. Aufl. Hamburg, 319-331.
- Terfloth, K. (2010): Inklusion und Exklusion im Kontext geistiger Behinderung. In: Balgo, R. (Hrsg.): Systemtheorie – eine hilfreiche Perspektive für Behinderung, Gesundheit und Soziales? Dokumentation der Fachtagung „Systemtheorie – eine hilfreiche Perspektive für Behinderung, Gesundheit und Soziales?“ der Abteilung Heilpädagogik, Fakultät V – Diakonie, Gesundheit und Soziales der Fachhochschule Hannover vom 29.-30.10.2009. Hannover, 47-60.
- Terfloth, K. (2006): Inklusion und Exklusion – Konstruktion sozialer Adressen im Kontext (geistiger) Behinderung. Dissertation der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln: Universitätsbibliothek Köln. Online: <https://kups.ub.uni-koeln.de/2225/> (11.03.2019)
- Ullrich, S. (2018): Organisation – der blinde Fleck inklusiver Pädagogik. Heidelberg.